

Postmodernistyczny Zaratustra
jako masowy produkt
liberalnego systemu edukacyjnego,
czyli Richarda Rorty'ego
filozofia edukacji humanistycznej¹

Poglądy Richarda Rorty'ego na edukację łatwo zdyskredytować cytując jego własne uwagi, które poczynił w kontekście debaty nad konsekwencjami swojej filozofii kształcenia. Odpowiadając na zarzuty wysuwane przez krytyków, Rorty stawia pod znakiem zapytania możliwość odniesienia swoich filozoficznych wniosków do wybranych dziedzin związanych z praktyczną działalnością człowieka: „Mam wątpliwości co do znaczenia (*relevance*) filozofii dla edukacji; z tych samych względów mam też wątpliwości co do znaczenia filozofii dla polityki”¹. W podobnym tonie wypowiada się również na temat poglądów Johna Dewey'a wyrażonych w *Demokracji i edukacji* – choć Rorty podziela tutaj zasadnicze założenia, które przyświecają Dewey'owi, musi przyznać, że wnioski tego ostatniego są tyleż owocne, co mgliste². Z jednej strony zatem zastrzeżenia powyższe każą zastanowić się nad możliwością zastosowania filozoficznych po-

1. Richard Rorty, *The Dangers of Over-Philosophication—Reply to Arcilla and Nicholson*, „Educational Theory”, 1990, vol. 40, no. 1, s. 41. Polemikę z wcześniejszymi poglądami Rorty'ego na edukację podjęli: Carol Nicholson, *Postmodernism, Feminism, and Education: The Need for Solidarity*, „Educational Theory”, 1989, vol. 39, no. 3 oraz René V. Arcilla, *Edification, Conversation, and Narrative: Rortyan Motifs for Philosophy of Education*, „Educational Theory”, 1990, vol. 40, no. 1.

2. Richard Rorty, *Edukacja bez dogmatu*, przeł. Alina Mitek, „Er(r)go” 12/2006, s. 101. Cytując poglądy Rorty'ego na edukację, będę się opierał na polskim tłumaczeniu jego artykułu *Education Without Dogma: Truth, Freedom, and Our Universities*, opublikowanego w czasopiśmie „Dialogue” 2/1990, a wygłoszonego pierwotnie 5 stycznia 1989 roku jako wykład plenarny podczas siedemdziesiątego piątego dorocznego zjazdu American Association of Colleges. Artykuł Rorty'ego ukazał się później pod zmienionym, a bardzo istotnym dla całego wywodu tytułem *Education as Socialization and Individuation*, w: *Philosophy and Social Hope*, Penguin Books, London 1999. Ponadto interesujące omówienie podejścia Rorty'ego do kwestii wpływu jego własnych poglądów politycznych na filozofię edukacji znajdzie czytelnik w eseju Kennetha Waina *Richard Rorty and the End of Philosophy of Education*, w: *Richard Rorty: Education, Philosophy, Politics*, red. Michael A. Peters and Paulo Ghiraldelli Jr., Rowman and Littlefield, Inc., Lanham, Boulder, New York, Oxford 2001, s. 163–178.

głędów Rorty'ego do rozwiązania bardzo konkretnych problemów, które nękają nie tylko amerykański system edukacyjny. Z drugiej strony trudno nie dostrzec, że z jego tekstów wyłania się spójna i konsekwentnie konstruowana wizja systemu kształcenia dostosowanego do amerykańskich realiów, pozostająca w ścisłym związku z poglądami politycznymi oraz ironistyczną retoryką autora *Filozofii i zwierciadła natury*.

Jeffrey C. Isaac w swoim eseju *Is the Revival of Pragmatism Practical, or What Are the Consequences of Pragmatism? (Czy odrodzenie pragmatyzmu jest realne, albo jakie są konsekwencje pragmatyzmu)* z żalem konstatuje, że współczesny pragmatyzm zrzekł się wszelkich ambicji społecznych i politycznych, porzucił Dewey'owski program gruntownych reform demokratycznych i skupił się niemal wyłącznie na wymiarze filozoficznym, w akademickim tego słowa znaczeniu. Jeszcze sto lat temu czołowi pragmatyści (w tym, przede wszystkim, właśnie Dewey) zapoczątkowali restrukturyzację życia intelektualnego i naukowego, wnieśli poważny wkład w powstanie nowoczesnego modelu uniwersytetu w Stanach Zjednoczonych i to w dużej mierze dzięki nim znacząco wzrósł odsetek osób zdobywających i już posiadających wyższe wykształcenie³. Zdaniem Isaaca obecna sytuacja w akademii aż prosi się o zdecydowane, pragmatyczne działania, ponieważ uniwersytet z dnia na dzień traci swój niegdyś pokaźny autorytet w dziedzinie kultury. Co gorsza nikąd nie widać sygnałów, że siły reformatorskie są już przygotowane do interwencji: „Współczesna wyższa uczelnia (*research university*) to złożona, iście bizantyjska instytucja, którą rządzą imperatywy biurokratyczne oraz w coraz większym stopniu konsumpcjonistyczne wymagania (*consumer sovereignty*) osiemnastolatków i ich owładniętych myślą o karierze rodziców, w coraz mniejszym zaś stopniu – przestrzeń sprzyjająca impulsom emancypacyjnym”⁴. Sytuacja taka skłania Isaaca do konkluzji, iż możemy śmiało mówić o poważnym kryzysie w całej edukacji publicznej. Sprawy zaszły już tak daleko, że pomoc będzie nam w stanie jedynie radykalny reformator, pedagog-mesjasz lub ktoś, kto niczym Herkules zdołałby oczyścić tę edukacyjną stajnię Augiasza.

I choć Richarda Rorty'ego trudno uznać za urodzonego proroka⁵, jego wkład w filozofię edukacji wskazuje wyraźnie, że lider amerykańskiego neopragmatyzmu to uważny obserwator rzeczywistości akademickiej w swoim kraju. Wbrew

3. Zob. Jeffrey C. Isaac, *Is the Revival of Pragmatism Practical, or What Are the Consequences of Pragmatism? w: A Pragmatist's Progress? Richard Rorty and American Intellectual History*, red. John Pettegrew, Rowman and Littlefield Publishers, Inc., Lanham, Boulder, New York, Oxford 2000, s. 159.

4. Isaac, *Is the Revival of Pragmatism Practical...*, s. 163.

5. Określenie takie pojawia się w tytule pracy Davida Halla poświęconej Rorty'emu – zob. David L. Hall, *Richard Rorty: Prophet and Poet of the New Pragmatism*, State University of New York Press, Albany 1994.

własnym, cytowanym na wstępie zapewnieniom Rorty jest przekonany, że filozofia pragmatystyczna (lub przynajmniej jej aspekt społeczny) jest zdolna do zmiany oblicza publicznej edukacji w Stanach Zjednoczonych. W swoich publikacjach poświęconych tej tematyce najchętniej powołuje się na Johna Deweya jako tego, który wypracował kluczowe pojęcia mogące stanowić podstawę do odrodzenia amerykańskiego systemu edukacyjnego. Ponieważ jest to zadanie z gruntu praktyczne, za najistotniejsze na tym etapie uważam postawienie następującego pytania: „Czy Rorty rzeczywiście proponuje pragmatyczny program reform w dziedzinie edukacji, czy też może jest to tylko niewnosząca nic nowego (poza odmiennym językiem opisu) próba przededefiniowania obecnego *status quo*, zbiór pobożnych życzeń, które, choć efektowne i skłaniające do głębszej zadumy, nie prowadzą do sformułowania żadnej praktycznej strategii dla armii amerykańskich pedagogów?” Aby odpowiedzieć na to pytanie, musimy przeanalizować główne założenia Rortiańskiej filozofii edukacji, poczynając od modelowego wzorca nauczyciela, poprzez społeczne i polityczne konsekwencje programu amerykańskiego neo-pragmatysty, aż po wymiar retoryczny głoszonych przez niego poglądów.

W eseju *Education as Socialization and Individuation (Edukacja jako uspołecznienie i indywidualizacja)* Rorty, by odnieść się do kwestii związanych z edukacją, ucieka się do jednego ze swoich ulubionych zabiegów, mianowicie wprowadza kategoryczny podział polityczny, który leży u podstaw dwóch radykalnie odmiennych i nieprzystających do siebie modeli kształcenia – prawicowego i lewicowego. Jego zdaniem prawica postrzega edukację przez pryzmat naczelnej roli prawdy. Ponadto prawicowe standardy kształcenia opierają się na zasadach racjonalistycznych, bo tylko takowe mogą ostatecznie doprowadzić do odkrycia tego, jak się rzeczy naprawdę mają⁶. Rozum to nadrzędna prawicowa kategoria metodologiczna. Tylko podążając za jego głosem jesteśmy w stanie osiąść prawdziwą wiedzę. W ten właśnie sposób prawica obiektywizuje wiedzę jako coś, co stanowić ma substancję edukacji. Wedle prawicowych założeń edukacja sprowadza się do przedstawienia każdemu uczniowi/studentowi obiektywnego i niepodważalnego obrazu świata – taki model Rorty określa mianem uspołecznienia lub akulturacji.

Lewica z kolei zakłada, że zasadniczą funkcją edukacji jest obudzenie w młodym człowieku niezależności intelektualnej. Lewicowy model traktuje priorytetowo odporność na indoktrynację i niczym nieskrępowaną swobodę wypowiedzi. W myśl lewicowych przesłanek rolą edukacji jest budowanie u młodzieży poczucia własnej godności jako istoty ludzkiej – proces kształcenia ma dostarczać okazji do rozwijania swojej indywidualności przy jednoczesnym wpajaniu szacunku dla poglądów i dążeń innych osób. Tylko w tak zdefiniowanym, liberalnym

6. Zob. Richard Rorty, *Edukacja bez dogmatu*, s. 91–93.

środowisku edukacyjnym można swobodnie oddawać się dociekaniom (*inquiry*), które są lewicowym odpowiednikiem prawicowego pojęcia wiedzy. Dociekania (czy też badania, w bardziej naukowym żargonie współczesnej akademii) to proces, a nie stan; to niedokonane działanie nastawione na interakcje z Innym i dopuszczające korekty i modyfikacje ze względu na własną omylność (jedno z kluczowych pojęć wczesnego pragmatyzmu amerykańskiego to właśnie *fallibility* – omylność). Taki model edukacji Rorty definiuje poprzez pojęcia oświecenia (*edification*) lub indywidualizacji (*individuation*).

Nie trzeba chyba dodawać, że tak pojmowanego oświecenia/indywidualizacji nie da się w żaden sposób pogodzić z akulturacją/uspołecznieniem. Podział, którego Rorty dokonuje, jest tutaj bezwzględny i kategoryczny. W nieco bardziej praktycznym wymiarze bowiem akulturacja wiąże się z wpojeniem młodzieży podstawowych zasad współżycia społecznego i przekazaniem elementarnej wiedzy, która jest nam wszystkim niezbędna do tego, byśmy jednakowo rozumieli społeczne normy i konwencje oraz dobro ogółu⁷. Innymi słowy akulturacyjny komponent prawicowego modelu edukacji odwołuje się do tego, co nas łączy i co postrzegamy jako wspólne – do naszego *sensus communis*. Na co dzień sprowadza się to do przekazania młodzieży podręcznego zestawu zakazów i nakazów, których powinni przestrzegać. Zarówno pedagodzy, jak i rodzice oczekują, że „szkoły podstawowe nauczą dzieci stać cierpliwie w kolejce, nie szprycować się w ubikacji, słuchać policjanta na skrzyżowaniu, oraz poprawnie pisać, wstawiać przecinki, mnożyć i dzielić”⁸. Rorty opisuje prawicowy model procesu edukacji na szczeblu podstawowym bardzo prozaicznie i nieromantycznie jako przekształcanie zwierzęcia w istotę ludzką⁹. Edukacja na wyższych szczeblach miałaby zaś, w zgodzie z tym samym modelem, być starannie monitorowana i w miarę możliwości poddawana szczegółowym procedurom, dzięki którym mielibyśmy gwarancję, że młodzież uczy się tylko tego, co jej naprawdę potrzebne. Prawica chciałaby sprowadzić publiczną edukację do takiego uproszczonego wymiaru, ponieważ postrzega kształcenie przede wszystkim jako inwestycję w postęp społeczny i technologiczny. Poza tym każdy obywatel miałby także prawo do realizacji swoich indywidualistycznych lub czysto estetycznych zamierzeń w dziedzinie edukacji, ale pod warunkiem, że nie wykorzystuje do tego celu pieniędzy podatnika.

Rorty zdaje sobie sprawę, że akulturacja jest niezbędna na wczesnym etapie edukacji, jednak to ten drugi model – oświeceniowy/indywidualizacyjny – stanowi

7. Zob. Carol Nicholson, *Postmodernism, Feminism, and Education: The Need for Solidarity*, „Educational Theory”, 1989, vol. 39, no. 3, s. 201.

8. Richard Rorty, *Edukacja bez dogmatu*, s. 93.

9. Zob. Richard Rorty, *Edukacja bez dogmatu*, s. 94.

w jego przekonaniu o istocie kształcenia. Pojęcie oświecenia pojawia się już w *Filozofii i zwierciadle natury*. Tam właśnie Rorty po raz pierwszy ujawnia swoje zainteresowanie kwestiami edukacyjnymi. W ostatnim rozdziale jego *magnum opus* znajdujemy taką oto definicję oświecenia:

Ponieważ „edukacja” brzmi trochę za prozaicznie, a *Bildung* zbyt obco, posłużę się pojęciem „oświecenia” dla oddania działań zmierzających do wypracowania nowych, lepszych, bardziej interesujących i pożyteczniejszych sposobów mówienia. Próba oświecenia (siebie lub innych) może polegać na hermeneutycznych zabiegach mających wyznaczyć powiązania między naszą własną i jakąś egzotyczną kulturą lub okresem historycznym albo między swoją dziedziną i inną, której zadania i cele, wyrażone odmiennym językiem, zupełnie nie przystają do naszych. Może jednak polegać także na zabiegach „poetyckich”, sprowadzających się do wymyślenia nowych celów, pojęć i dziedzin, w następstwie których mielibyśmy do czynienia, że tak powiem, z odwrotnością hermeneutyki: próbą reinterpretacji znanego nam dobrze otoczenia przy pomocy nieznanymi nam dotąd, bo dopiero co przez nas samych stworzonych, określeń¹⁰.

Tak więc, posługując się nieco ryzykownym uproszczeniem różnicy między akulturacją i oświeceniem, można również zdefiniować tę pierwszą przez pryzmat jej zainteresowania tym, co znajome i swoje, podczas gdy drugi model priorytetowo traktuje to, co odmienne i nowe. Oświecenie pociąga za sobą budowanie kulturowych mostów między nami i innymi, prowadzi do przewyższania ksenofobii, a także, co niemniej istotne, dostarcza okazji do doskonalenia samego siebie (to wszakże podstawowy aspekt ironistycznego programu Rorty’ego, nakreślonego w *Przygodności, ironii i solidarności*). Stąd też nacisk, jaki Rorty kładzie na proces indywidualizacji. W państwie zorganizowanym wedle wzorców liberalno-demokratycznych obywatel nie może mieć poczucia, że jego kształcenie ogranicza się jedynie do wpojenia mu nakazów i zasad, których należy przestrzegać dla dobra ogółu. Z drugiej strony takie poczucie zrodzi się w nim tylko wtedy, gdy poddany zostanie działaniu „oświeceniowego” modelu edukacyjnego, na przykład w sytuacji, kiedy pozna alternatywne modele organizacji społeczeństwa. Właśnie dlatego oświecenie stanowi dla Rorty’ego nieodzowne zwieńczenie procesu „przekształcania zwierzęcia w istotę ludzką”.

Jak zatem widać, musi istnieć jakiś praktyczny kompromis pomiędzy modelami edukacji opisanymi przez Rorty’ego jako radykalnie przeciwstawne. Rozwiązaniem jest tutaj, zdaniem amerykańskiego filozofa, usankcjonowanie... dotychczas istniejącego stanu rzeczy. Jego sposób na kompromis sprowadza się w dużej mierze do nowego opisu *status quo*, ponieważ prawica z lewicą zdążyły

10. Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Blackwell, Oxford, UK and Cambridge, Mass. 1980, s. 360. (Fragmenty tekstów Rorty’ego podaję we własnym przekładzie – LD).

już w praktyce uzgodnić warunki „edukacyjnego rozejmu”. Na jego mocy prawica jest odpowiedzialna ideologicznie za szkolnictwo podstawowe i średnie, podczas gdy lewica sprawuje pieczę nad szkolnictwem wyższym, szczególnie na kierunkach humanistycznych¹¹. Taki ideologicznie dwudzielny system to coś w rodzaju złotego środka pomiędzy poglądami i zaleceniami skrajnie prawicowymi i lewicowymi. Z drugiej strony, jak Rorty sam przyznaje, nawet najbardziej zagorzały zwolennik edukacyjnego oświecenia nie chciałby chyba, żeby „ze szkół średnich wychodziły coraz to nowe roczniki domorośłych Zaratustrów”¹². Z kolei tylko bardzo nieliczni twardogłowi konserwatyści gotowi byłiby pozbyć się ze szkół podstawowych i średnich nieszablonowych i naprawdę twórczych nauczycieli, stanowiących inspirację dla młodzieży. Jednak niepisana umowa między prawicą i lewicą w sposób ramowy wyznacza dwa niezależne obszary działania edukacyjnego: zwolennicy akulturacji/uspołecznienia uczą dzieci, jak pisać, dodawać, odejmować, wyciągać pieniądze z bankomatu, czy przeszukiwać komputerowe bazy danych, a „oświeceniowcy” mają za zadanie stawiać przed swoimi studentami wyzwania podważające ich nawyki społeczno-kulturowe, rozwijać ich niezależność intelektualną oraz zmysł krytyczny.

Oczywiście taki kompromis nie obywa się bez zgrzytów i napięć. Łatwo sobie wyobrazić konserwatywnego malkontenta, który publicznie żąda, by przedstawiono mu praktyczne (czytaj: dostosowane do wymogów gospodarki rynkowej) uzasadnienie programu nauczania realizowanego na uczelni wyższej kształcącej humanistów. Z drugiej strony nietrudno o przykłady kampanii ideologicznych podejmowanych przez zagorzałych liberalów, którzy domagają się, by edukacja na szczeblach: podstawowym i średnim została gruntownie zreformowana pod kątem ich poglądów. Jednak w stanowisku Rorty’ego dotyczącym politycznego kompromisu co do edukacji najbardziej uderza coś innego. Otóż jego model zasadza się na bardzo kontrowersyjnym opisie rozwoju osobowości, albowiem Rorty utrzymuje, że dwuczłonowy podział na akulturację, po której następuje oświecenie, pokrywa się z dwoma następującymi po sobie, naturalnymi etapami rozwoju intelektualnego i emocjonalnego młodego człowieka. Z modelu Rorty’ego wynika, że w wieku 18 lub 19 lat każdy przechodzi nieuniknioną przemianę, która sprawia, że poddawany dotychczas zabiegom uspołeczniającym student jest przygotowany do tego, by uczyć się, jak oceniać krytycznie, a niejednokrotnie także podważać zastane wzorce społeczno-kulturowe. Moment przejścia ze szkoły średniej do wyższej stanowi zatem instytucjonalnie narzuconą, drastyczną cezurę – nie ma tu miejsca na żadną ideologiczną kwarantannę lub okres przejściowy, niezbędny każdemu do zaadaptowania się do nowych warunków

11. Zob. Richard Rorty, *Edukacja bez dogmatu*, s. 92–93.

12. Richard Rorty, *Edukacja bez dogmatu*, s. 93.

i otoczenia. Gdyby w istocie dochodziło do tak radykalnego zwrotu w rozwoju duchowym, psychologicznym i intelektualnym młodych ludzi, skutki dla ich poczucia tożsamości mogłyby być tragiczne. Na szczęście w praktyce ideologiczny kompromis, o którym pisze Rorty, funkcjonuje całkiem efektywnie (choć może nie aż tak efektownie, jak chciałby tego amerykański filozof) w obrębie każdej szkoły – zarówno podstawowej, jak i średniej oraz wyższej. Zaś schematyczny podział Rorty’ego, choć skuteczny i w miarę przekonywający jako ogólny opis ideologicznego kompromisu, może być niebezpieczny na znacznie bardziej konkretnej płaszczyźnie psychologicznej. Dlatego też należy go raczej uznać za wkład w filozofię edukacji, a nie praktyczną próbę interwencji, która mogłaby poprawić obecną sytuację w szkolnictwie.

Nie da się ukryć, że sympatie polityczne i ogólne poglądy filozoficzne Rorty’ego mają wpływ na taki a nie inny kształt teorii edukacyjnych amerykańskiego filozofa. Jego wizja edukacji (głównie zresztą humanistycznej, na szczeblu wyższym) jest funkcją antyesencjalistycznego pojmowania tożsamości ludzkiej, wiedzy i mądrości. Poglądy Rorty’ego na kształcenie stanowią nieuniknione przedłużenie pragmatystycznej krytyki prawdy jako odzwierciedlenia rzeczywistości. Sposób, w jaki Rorty rozprawił się z epistemologią w *Filozofii i zwierciadle natury*, zmusza do radykalnego przededefiniowania naszego postrzegania wiedzy, w tym także samowiedzy. Prawda nie jawi się nam już jako coś, co można odkryć, a potem przekazać biernym odbiorcom obiektywnej wiedzy – w prawdę wpisana jest mnogość, a wyboru spośród jej wielu alternatywnych wersji nie ułatwiają nam żadne nadrzędne kryteria. Tak więc to, co zostanie przekazane w postaci wiedzy młodemu pokoleniu, zależy *tak naprawdę* od bieżących politycznych i ideologicznych kompromisów osiągniętych w obrębie danej społeczności. Rorty ujmuje to bardzo zwięźle: „Edukacja na szczeblu podstawowym i średnim będzie zawsze zapoznawaniem młodych ludzi z tym, co starszeństwo uważa za prawdę, niezależnie od faktycznej tego prawdziwości”¹³. Na tym etapie kształcenia wiedza to nic innego jak instrument służący do kształtowania (uspołeczniania) w pożądanym kierunku. Można oczywiście użyć w tym kontekście takich jednoznacznie pejoratywnych określeń jak indoktrynacja czy wręcz tresura, ale ich krytyczny wydźwięk błędnie, kiedy zdamy sobie sprawę z tego, że nie da się odnieść ich do pozytywnego wzorca w postaci edukacji wolnej od wymiaru uspołeczniającego, ponieważ taki wzorec na tym szczeblu w praktyce nie istnieje. Dzieje się tak dlatego, że edukacja z konieczności zależy od lokalnych paradygmatów wiedzy, nawet jeśli nasz własny paradygmat wydaje nam się uniwersalny i transkulturowy.

To zresztą jeden z powodów, dla których Rorty zachęca nas do zastąpienia prawdy pojęciem nadziei. Edukacja ma za zadanie przekazanie nadziei,

13. Richard Rorty, *Edukacja bez dogmatu*, s. 94.

a nie prawdy, ponieważ z braku jakiegokolwiek bezspornego jądra wiedzy (takiego, co do którego istniałaby powszechna i jednorodna zgoda), chodzi o to, by „uświadomić [studentom] możliwość samorozwoju na drodze kształtowania siebie — przekształcenia obrazu własnego „ja”, tego niegdyś narzuconego i pozwalającego na bycie kompetentnym obywatelem w nowy obraz, który samodzielnie powołało się do istnienia”¹⁴. Tutaj ponownie widać, w jak dużym stopniu Rorty ucieka się do antyesencjalistycznego pojęcia tożsamości osobowej, którą zdefiniował w *Przygodności, ironii i solidarności* jako sumę wszystkich naszych bieżących postaw i przekonań. Celem edukacji uniwersyteckiej miałyby zatem być dostarczanie okazji do modyfikowania takich postaw i przekonań, a w rezultacie przekształcania samego siebie. Trudno przy tym nie dostrzec, że tak zdefiniowana misja – *nomen omen* – kształcenia uniwersyteckiego jest reakcyjna wobec celów i osiągnięć niższych szczebli edukacji, opiera się bowiem na zachęcie do kontestacji przyjętych i już przyswojonych wzorców postaw społecznych. Ujawnia się tutaj wyraźnie niespójność tego, co Rorty pisze na temat edukacji. Choć w kilku miejscach zaznacza, że program przekształcania siebie odnosi się tylko do humanistycznych studiów wyższych [higher non-vocational education], większość jego konkluzji brzmi tak, jakby widział możliwość rozciągnięcia ich na wszystkie szczeble edukacji, podczas gdy prawda jest taka, że stoją one w jawnej sprzeczności z ogólnymi poglądami Rorty’ego na funkcjonowanie całego systemu edukacyjnego w Stanach Zjednoczonych.

Wątpliwości budzi również zachęta Rorty’ego do przekształcania samego siebie i kontestacji wizerunku prawomyślnego obywatela, nawet gdy kieruje się ją wyłącznie do studentów kierunków humanistycznych. Jeśli zastanowić się nad możliwymi konsekwencjami politycznymi (a nie da się mówić o edukacji w całkowitym oderwaniu od wymiaru politycznego) i poczuciem odpowiedzialności za takowe, to cały szereg niewygodnych pytań aż ciśnie się na usta. Czy dążenie do samodoskonalenia się nie powinno być ograniczone względami społecznymi (np. ewentualnym negatywnym wpływem na innych)? Czy aby na pewno chcemy, aby nasi studenci kształtowali się sami, w całkowicie liberalny i niczym nieokielznany sposób? Oczywiście, że nie. Rorty w swoich esejach z entuzjazmem zachwala liberalny model edukacji, ale na wszelki wypadek unika myśli, że jego studenci mogliby zasmakować w ekstremistycznych lub radykalnie transgresywnych poglądach i postawach. Podstawowym problemem, którego zresztą Rorty najwyraźniej nie dostrzega, jest brak poczucia odpowiedzialności za skutki pozostawienia młodzieży samej sobie tak, by mogła rozwijać się w dowolnym, wybranym przez siebie kierunku (psychologicznym, kulturowym, ideologicznym).

14. Richard Rorty, *Edukacja bez dogmatu*, s. 94.

Z jednej strony amerykański filozof chciałby w tym względzie dać swoim studentom pełną swobodę, z drugiej zaś ma dla nich gotowe wytyczne i wskazówki, pod warunkiem naturalnie, że zaakceptują jego światopogląd i zechcą przyjąć bez zastrzeżeń neopragmatystyczny ideał mądrości sformułowany przez swojego mistrza. A być mądrym to dla Rorty'ego tyle, co posiadać umiejętność uczestniczenia w cywilizowanej rozmowie z innymi. W uzupełnieniu tradycyjnej definicji mądrości, która sprowadza się do umiłowania prawdy, Rorty proponuje poszerzenie jej – a przez to także zmianę samego sposobu rozumienia prawdy – o praktyczną zdolność porozumiewania się wspólnym językiem z pozostałymi uczestnikami debaty:

Jednym ze sposobów podejścia do kwestii mądrości, której umiłowanie różni się od umiłowania rozumowania [*argument*], i która nie sprowadza się do znalezienia właściwego słownictwa dla oddania istoty rzeczy, jest spojrzenie na nią jako praktyczną mądrość konieczną do tego, by uczestniczyć w rozmowie. Z kolei jednym ze sposobów podejścia do oświeceniowej filozofii [*edifying philosophy*] jako umiłowania mądrości jest spojrzenie na nią jak na próbę uratowania rozmowy przed popadnięciem w dociekanie [*inquiry*], wymianę poglądów¹⁵.

W podobnym tonie i z podobnym naciskiem na „rozmowność” Rorty wypowiada się w późniejszych tekstach, szczególnie w pracy *Truth, Politics, and „Post-Modernism”*. Tutaj już jednak ma świadomość, że proces indywidualizacji nie może prowadzić do całkowitego „od-społecznienia”: „moim zdaniem być mądrym to tyle, co znaleźć równowagę pomiędzy naszymi idiosynkratycznymi fantazjami i codziennymi kontaktami z innymi ludźmi, pomiędzy językiem, w którym samym sobie opowiadamy o sobie i językiem, w którym rozmawiamy z innymi o naszych wspólnych sprawach”¹⁶. Takie wyważone i stonowane podejście Rorty'ego do roli indywidualizacji/oświecenia w kształceniu określić można mianem *edukacyjnego konsensualizmu*.

Kiedy jednak Rorty podejmuje się nakreślenia swojego ideału liberalnego pedagoga, nie dopuszcza myśli o jakichkolwiek kompromisach. W systemie edukacyjnym, jakiego jest zwolennikiem, nie może być miejsca dla bezbarwnych funkcjonariuszy, którzy chcą stanowić autorytet dla swoich podopiecznych tylko dlatego, że wiedzą więcej niż ich studenci. W przekonaniu Rorty'ego zadaniem nauczyciela nie jest wcale przekazywanie wiedzy traktowanej jak towar, który można zważyć, zmierzyć i sklasyfikować. Nauczyciel, a w szczególności nauczyciel akademicki, powinien kierować się antyesencjalistycznymi przesłankami, które leżą u podstaw pojęcia oświecenia. Powinien wykazywać się

15. Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature*, s. 372.

16. Richard Rorty, *Truth, Politics and 'Post-Modernism'*, Van Gorcum, Assen 1997, s. 31.

wyraźnymi skłonnościami nonkonformistycznymi i krytycznym nastawieniem do istniejących struktur społecznych: „W murach idealnej uczelni humanistycznej nauczyciele starają się zaszcześcić w swoich studentach entuzjazm do tego, czym sami się pasjonują, niezależnie od tego, czy ma to cokolwiek wspólnego z tym, jak rozumie prawdę ogół obywateli czy też establishment specjalistów w danej dziedzinie”¹⁷. Jednym z ulubionych pojęć Rorty’ego w kontekście dydaktyki jest inspiracja: dobrzy nauczyciele to tacy, którzy potrafią inspirować i prowokować do podejmowania prób kształtowania samego siebie¹⁸.

Najlepiej jednak, by odbywało się to bez rozgłosu, bo nawet w humanistyce taka otwarcie liberalna postawa może nie spodobać się władzom uczelni lub przedstawicielom rządu czy też po prostu „organom odpowiedzialnym za finansowanie”¹⁹. To prozaiczne spostrzeżenie mogłoby sugerować, że Rorty jest zdolny do realistycznej oceny sytuacji w szkolnictwie. A jednak jego postawa daleka jest tutaj od pragmatyzmu. Choć zdaje on sobie sprawę z tego, że jego poglądów nie da się w żaden sposób przekształcić w praktyczny, możliwy do wdrożenia program, miast skupić się na doraźnych i konkretnych pomysłach prowadzących do uzdrowienia systemu, Rorty odmalowuje przed czytelnikiem idealistyczny fresk przedstawiający coś, co każdy czynny zawodowo dydaktyk musi uznać za niebezpieczną utopię. Oczywiście w akademii nietrudno znaleźć nauczycieli, którzy na co dzień mogą sobie pozwolić na nonkonformistyczne prowokacje oraz inspirowanie w miejsce beznamietnego przekazywania wiedzy, ale prawda jest taka, że to przywilej zarezerwowany dla tych wybitnych, dla gwiazd, których nikt nie odważy się ocenić krytycznie i których status pozwala im narzucać pozostałym swoje własne standardy i kryteria. Skutek jest taki, że Rorty ze swoim romantycznym ideałem nauczyciela zupełnie nie trafia do przekonania szeregowym wykładowcom, którzy muszą bez dyskusji podporządkować się przyjętym konwencjom i normom akademickim.

Jeszcze więcej kontrowersji wzbudza kolejny aspekt poglądów Rorty’ego na zadania i zakres odpowiedzialności nauczyciela akademickiego. I rzecz nie w tym, że Rorty myli się co do tego, na czym polega praca wykładowcy, ale wyraża to w tak prowokacyjny sposób, że dosłowna interpretacja jego zaleceń mogłaby doprowadzić do wielu nieporozumień, a nawet dramatów. Dotyczy

17. Richard Rorty, *The Dangers of Over-Philosophication*, s. 42. W innym miejscu Rorty posuwa się nawet do stwierdzenia, że „wszystkie uniwersytety warte tego miana były zawsze ośrodkami protestu społecznego” – *Achieving Our Country: Leftist Thought in Twentieth Century America*, Harvard University Press, Cambridge, London 1997, s. 82.

18. Zob. Rorty, *Edukacja bez dogmatu*, s. 100.

19. Rorty, *Edukacja bez dogmatu*, s. 98. W oryginale Rorty posługuje się nieco bardziej kolokwialnie brzmiącym sformułowaniem: *trustees who supply the cash* – chodzi o zarząd uniwersytetu, który „daje kasę” między innymi na pensje wykładowców.

to w szczególności kwestii miłości i relacji o charakterze erotycznym między nauczycielem a studentami. Wysoce kontrowersyjną retorykę Rorty'ego ilustruje poniższy fragment:

Takie erotyczne więzi [między studentami a nauczycielami] są momentami wzmożonego wzrostu, a ich powstanie i rozwój jest równie nieprzewidywalne, jak sam wzrost. Ale bez nich nie może mieć miejsca nic, co w edukacji wyższej istotne. Większość z tych więzi odnosi się do nauczycieli już nieżyjących, autorów lektur, które zadawane są studentom; część jednak dotyczy żywych, fizycznie obecnych na sali wykładowców. W każdym przypadku to, co zaiskrzy pomiędzy uczącym i nauczonym, łącząc ich więzią, która niewiele ma wspólnego z procesem uspołecznienia, a za to sporo z autokreacją, stanowi podstawę możliwości przeprowadzenia zmian w instytucjach liberalnego społeczeństwa. Jeśli nie dojdzie do powstania takich więzi, [studenci] nigdy nie zrozumieją, do czego właściwie służą demokratyczne instytucje: mianowicie do stwarzania warunków dla odkrywania nowych form ludzkiej wolności, dla wydeptywania ścieżek, które dotąd nie zostały jeszcze przetarte²⁰.

Miejmy tylko nadzieję, że rodzice studentów nie rozumieją, do czego mogą służyć demokratyczne instytucje. Już całkiem poważnie podchodząc do tego delikatnego zagadnienia, należy stwierdzić, że powyższy fragment zasługuje na uważną analizę nie tylko ze względu na kontrowersyjne sformułowania, jakimi Rorty się tu posługuje. Równie ważne jest przesłanie. Trudno uwierzyć w to, że amerykański filozof zamierza najpierw zwolnić nauczycieli z misji akulturacyjno-uspołeczniającej po to tylko, by – dosłownie lub w przenośni – pchnąć ich w ramiona studentów. Zaprezentowany tutaj model *erotyki edukacyjnej* to raczej metafora tego, co Romantycy często określali poprzez pojęcie inspiracji, a co my możemy nieco bardziej adekwatnie opisać jako *uwodzenie intelektualne*. Z kontekstu, w którym Rorty umieścił cytowany pasus, wynika, że erotyczna metafora ma przede wszystkim skierować uwagę czytelnika na rolę osobowości wykładowcy i bezpośredniego kontaktu studenta z profesorem. Jednak nawet taka interpretacja nie rozwiewa wątpliwości co do ideału nauczyciela jako wzoru postawy nonkonformistycznej i kontestacyjnej, którą mieliby naśladować młodzi ludzie pozostający pod urokiem jego intelektu. Jak bowiem pogodzić to z równoczesnym dążeniem do niezależności (także intelektualnej) i auto-kreacji?

Kolejnym trudnym do zaakceptowania aspektem poglądów Rorty'ego na edukację jest *segregacja ideologiczna* nauczycieli w zależności od szczebla, na którym uczą. O ile amerykański filozof chętnie zwraca się w swoich tekstach do wykładowców obcujących na co dzień ze studentami, znacznie mniej ma do powiedzenia pracownikom dydaktycznym szkół średnich i podstawowych. Jak ci ostatni mają

20. Rorty, *Edukacja bez dogmatu*, s. 100.

sobie poradzić z hipokryzją z konieczności towarzyszącą ich zabiegom uspołeczniającym, jeśli sami są gorącymi zwolennikami liberalizmu i pluralizmu? Czy wolno im przygotować swoich najzdolniejszych i najlepiej rokujących uczniów na drastyczną zmianę ideologiczną, której ci ostatni powinni się spodziewać, gdy tylko przekroczą progi wyższej uczelni humanistycznej? Czy nauczyciele, o których tutaj mowa, nie padną ofiarą edukacyjnego „kaca”, uświadomiwszy sobie, że większość pozostających pod ich opieką uczniów nigdy nie osiągnie etapu, na którym ktoś zechce otworzyć im oczy na rzeczywisty charakter procesów społecznych, wieńcząc i uzupełniając w ten sposób wzorcowy zdaniem Rorty’ego tok kształcenia, ponieważ w przeważającej części absolwenci szkół ponadpodstawowych zakończą swoją edukację na maturze lub dyplomie ukończenia szkoły zawodowej? Z takiego modelu edukacji wyłania się obraz zawodowego *apartheidu* – po jednej stronie mamy obdarzonych etatami akademickimi szczęśliwców realizujących szczytne cele i stanowiących inspirację dla tłumów wpatrzonych w nich młodych ludzi, po drugiej zaś czyściec albo i nawet piekło dla tych, których, pomimo wyraźnie lewicujących skłonności, ktoś wrzucił w otmęty opanowanego przez dogmatyczną prawicę szkolnictwa podstawowego i średniego.

Co gorsza podział będący konsekwencją poglądów Rorty’ego prędzej czy później znajdzie też swoje odbicie w strukturze całego społeczeństwa. Tak jak wykładowcy akademicki stanowią starannie (?) wyselekcjonowaną mniejszość w obrębie grupy zawodowej nauczycieli, ich studenci (a potem absolwenci) tworzą liczebnie wątlą wspólnotę oddających się samodoskonaleniu – poprzez krytykę i kontestację ogólnie przyjętych postaw – liberalnych lekkoduchów, których pojedyncze sylwetki giną na tle morza głów znacznie skromniej wyedukowanych obywateli posłusznych społecznym normom i obyczajom. Nie dziwi zatem w tym kontekście krytyczna uwaga Kennetha Wilsona, który dochodzi do wniosku, że opisany przez Rorty’ego model systemu edukacyjnego niewiele ma wspólnego z demokracją²¹. Bliżej mu do struktury akademii, gdzie przynajmniej teoretycznie (a może raczej należało by powiedzieć: idealistycznie) pozycja w hierarchii zależy od osiągnięć naukowych. Edukacja uniwersytecka to zatem dla Rorty’ego przepustka do społecznej elity umysłu i ducha – jedyna możliwa droga do tego, by osiągnąć prawdziwą dojrzałość intelektualną i (poprawną) świadomość polityczną. Rzecz jasna ten utopijny fresk amerykańskiego neopragmatysty opiera się na założeniu, że pewnego dnia wyższe wykształcenie będzie czymś tak powszechnym, iż każdy będzie miał szansę zaznać oświeceniowego wpływu akademii. Jednak w obecnej sytuacji utopijnymi obietnicami nawet Rorty

21. Zob. Kenneth Wain, *Richard Rorty, Education, and Politics*, „Educational Theory”, 1995, vol. 45, no. 3, s. 396.

nie rozwiąże najpoważniejszych problemów systemu edukacyjnego, nie mówiąc już o tym, że dotychczas w większości utopii przewidywano dosyć sztywny podział na kasty – wszak pochłoniętych autokreacją i kontestacją intelektualistów ktoś musi bronić i karmić...

Być może więc Rorty chce dokonać takiej nieproporcjonalnej partycji systemu edukacyjnego z powodów czysto pragmatycznych. Może przyświeca mu nie tyle utopijna *idée fixe*, co własny interes zawodowy, w obronie którego wznosi całą tę misterną konstrukcję intelektualno-retoryczną. Jeden z krytyków, Richard C. Cleary, napomina go za to, że przesłanie amerykańskiego liberała nie jest wcale skierowane do olbrzymiej większości młodzieży, pozbawionej przywileju studiowania na uczelni humanistycznej (czy jakiegokolwiek innej). Jednak Cleary jest przekonany, że Rorty sam nie zdaje sobie sprawy z tego problemu. Myślę jednak, że wiele wskazuje na świadomy wybór, którego czołowy współczesny neopragmatysta dokonuje w swoich pracach. Celowo za punkt odniesienia obiera sobie ogół społeczeństwa (choć przyznać trzeba, że często mówi/pisze o społeczeństwie utopijnym), stosując przy tym rejestr językowy i słownictwo zawężające potencjalny krąg odbiorców do wyselekcjonowanej, posiadającej odpowiednie wykształcenie elity, którą Rorty uznaje za godną uczestnictwa w *swojej* rozmowie.

Mam wrażenie, że przesłanie i wnioski płynące z analizy poglądów Rorty'ego już z założenia nie mają wcale trafić do przekonania tym, o których filozof tak chętnie rozprawia, czyli nauczycielom, studentom i uczniom. Choć o nich, to jednak ponad ich głowami Rorty konwersuje z garstką liberalnych intelektualistów, którzy są w stanie docenić jego mistrzowską ironię i retoryczne rzemiosło najwyższej próby. W gruncie rzeczy nie ma on nic przeciwko obecnemu układowi sił w obrębie systemu edukacyjnego. To właśnie taka a nie inna konfiguracja społeczno-ideologiczna pozwala mu swobodnie dobierać sobie rozmówców i rodzaj dyskursu, w którym jest biegły z racji przygotowania zawodowego, a jego szczególna pozycja w hierarchii akademickiej skłania amerykańskiego filozofa do obrony sankcjonującego jego przywileje *status quo*. Z tej perspektywy można śmiało stwierdzić, że retoryka Rorty'ego sprowadza się w dużej mierze do *protekcjonizmu zawodowego*. Krytykom takiej postawy pozostaje potraktować całkiem poważnie i dosłownie cytowaną na wstępie uwagę amerykańskiego myśliciela podkreślającą brak przełożenia jego filozoficznych poglądów na praktyczny wymiar edukacji...

